

# A OFICINA DE JOÃO PEDRO MÉSSÉDER — ALGUMAS NOTAS PARA PROFESSORES

---

**JOSÉ ANTÓNIO GOMES**

---

## 1. Introdução

Com este testemunho, pretendo compartilhar ideias sobre uma prática de escrita para a infância, encetada em 1999 e assinada com o nome literário João Pedro Mésseder. Quando a observo *de fora* — e não enquanto criador —, encontro nela elementos passíveis de suscitar outras escritas em contexto escolar. Desengane-se, no entanto, quem procure achar aqui os sinais de um exercício de pendor mais ou menos narcisista. O facto é que, desde que li pela primeira vez a *Educação do Sentimento Poético* de Jacinto do Prado Coelho (1.<sup>a</sup> ed.: 1944; 2.<sup>a</sup> ed., 1999) e os trabalhos de Jean-Hugues Malineau, Georges Jean e Christian da Silva, entre outros, me interessou deveras o discurso sobre a possibilidade de uma educação poética. Ao expor aqui certos aspectos que se encontram na génese da minha própria escrita e ao desvelar os bastidores de um trabalho de criação poética, interessa-me, sobretudo, partilhar uma experiência que, pela sua dimensão lúdica, poderá revelar-se proveitosa no plano pedagógico, em especial no âmbito de uma didáctica da poesia dirigida a crianças dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

As memórias de infância e a minha própria relação com a leitura parecem-me o ponto de partida adequado para esta reflexão.

## 2. Ler

Quando passo os olhos pelas capas dos livros, em especial daqueles que hoje atraem a curiosidade dos leitores mais novos, que vozes me chegam da infância? A da mãe é a primeira, depois a de uma velha tia que nunca perdera por completo a ligação ao mundo campesino, e a de uma pequena mulher de dedos ossudos que, na casa, tinha a seu cargo os trabalhos de costura. Vozes de mulheres conversadoras, contadoras de histórias, que, já um pouco distantes das suas raízes rurais, continuavam mesmo assim a entoar antigas melodias cuja origem, na época, me era desconhecida.

Num tempo em que as horas pareciam mais longas e passavam tão devagar como a própria infância, num tempo em que não escasseavam momentos para conversar com os mais pequenos, aprendi com essas mulheres ditos e provérbios, canções e sobretudo contos — de príncipes e princesas, fadas, bruxas e lobisomens. A elas devo a iniciação à poesia e o ter escutado, pela primeira vez, as histórias que povoaram de susto e comoções, de sonhos e medos, o casulo erigido de dúvidas que foi a minha infância: «A Carochinha e o João Rato», «O Macaco do Rabo Cortado», «O Pequeno Polegar», «Branca de Neve e os Sete Anões» e tantas outras — algumas viria a lê-las mais tarde em pequenos livros da Majora (quase sempre com ilustrações de Laura Costa) ou numa velha coleção dos Irmãos Grimm.

Depois, outras histórias me fizeram deambular pelo vasto mundo: o *Cantar do Cid* na versão de Arthur Lambert da Fonseca com ilustrações do próprio adaptador, *O Apelo da Selva* de Jack London, as aventuras infantis de *Sapato de Fogo* e *Sandália de Vento* de Ursula Wölfel, de *A Gruta* de Nan Chauncy, de *Rudi e a Luva Branca* de Thea Houtermans... E antes, muito antes ainda do entrecocar do aço de D'Artagnan e *Os Três Mosqueteiros*, da fatal respiração d'A *Dama das Camélias*, das inefáveis meninas de *A Família Inglesa* ou do comovido Jacinto

de *A Cidade e as Serras*, antes ainda da música de Camões, do Régio de *O Filho do Homem*, e do primeiro Pessoa (sob a máscara pastoril de Caeiro) — vieram as intermináveis tiras desenhadas do Super-Homem, dos livrinhos de índios e *cow boys*, as biografias de Daniel Boone, Lincoln e Mark Twain, os piqueniques e aventuras nocturnas d'«Os Cinco» e do clube d'«Os Sete», um nunca acabar de ingênuas histórias de mistérios, dramas e júbilos que os livros foram pousando no colo da minha infância.

Com eles aprendi a conhecer o mundo, o meu e o dos outros: a «insustentável leveza» da alegria e o peso da solidão e da dor. Conheci a Nova Zelândia e a Andaluzia, a Hungria rural e os grandes desertos americanos, a antiga Roma, o Alasca e os Andes. As injustiças dos romances revoltaram-me, a justiça apaziguou-me; o destino de Spártaco, contado por um obscuro Eric Houghton, desenhou-me um futuro incerto e apontou-me um lado no convulso palco da História.

Por tudo isto, amo os livros. E, por isso, me parece tão natural comemorar em Abril, mês do nascimento de Hans Christian Andersen, o Dia do Livro Infantil ou aproveitar ocasiões propícias para falar sobre a literatura dos mais novos. Porque, como em 2000 afirmava a escritora finlandesa Hannele Huovi na mensagem internacional do 2 de Abril, «o segredo está no livro, no livro está o segredo».

### 3. Jogar — alguns considerandos teóricos

Na sequência deste apanhado de memórias, onde encontro o húmus do meu gosto pela leitura, a escrita e a dimensão lúdica a elas associada, poderia discorrer interminavelmente acerca do livro e do seu lugar no quadro de uma educação estética, sobre o que representa para mim a literatura. Opto por um aspecto em particular: as relações entre literatura e jogo (cf. Gomes, 2000).

Roger Caillois define o jogo como uma actividade *livre*, temporal e espacialmente *delimitada, incerta* (já que «o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente»), *improdutiva, regulamentada* (ou seja, sujeita a convenções) e *fictícia*, isto é «acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal» (Caillois, 1990: 29-30).

Quando se considera o grau de generalidade e abrangência da proposta de definição de Caillois, reconhece-se que são consideravelmente diversos os âmbitos de utilização do conceito de jogo. De modo nem sempre coincidente, a ele recorrem as ciências do desporto, a psicologia e a sociologia, a linguística, a estética, a teoria literária, a etnografia, os estudos sobre literatura para crianças e sobre expressão dramática, as teorias sobre a criatividade, a pedagogia em geral e a didáctica em particular, para só mencionar alguns domínios.

Privilegiando certas dimensões da ligação entre literatura e jogo, direi que, em geral, o leitor estabelece com o discurso literário uma relação fundamentalmente não-utilitária — o que, como adverte Carlos Reis (1997: 117) —, não prejudica as potencialidades pragmáticas desse discurso, «no sentido em que essas potencialidades podem mediatamente influenciar os comportamentos do leitor (no plano social, moral, ideológico, etc.)». Tendo no entanto em conta a relação, no essencial não-utilitária, entre o leitor e a obra, e se se considerar a literatura como um discurso cuja força ilocutória «é apenas ilusória» («nos termos de R. Ohmann e de acordo com o que Austin entende ser o uso parasitário da linguagem na enunciação do discurso literário» (*id.*, *ibid.*: 116), forçoso será reconhecer a literatura como um «quase-acto discursivo» (*ibid.*). Ora os quase-actos discursivos «não cuidam dos negócios do mundo — explicando, instando, contratando», como afirma R. Ohmann citado por Carlos Reis (*ibid.*: 117). E, nessa medida, o narrador de um romance ou o sujeito poético de um poema «apenas imitam o acto de produzir [...] asserções, solicitando ao leitor a

competência e a disponibilidade para participar nesse jogo discursivo, com a consciência de que disso mesmo se trata: de um *jogo discursivo*.» (*ibid.*: 116-7). O que não significa que a literatura possa ser vista como uma prática frívola ou sem consequências, sendo, por outro lado, evidente que qualquer actividade lúdica tem um profundo sentido pedagógico (*ibid.*).

As relações entre literatura e jogo têm sido abordadas por outros autores. Johan Huizinga, por exemplo, recorda que a poesia, na sua origem, se encontra ligada ao jogo da corte amorosa, ao jogo guerreiro, ao jogo do humor e a outros. Qualidades do jogo (veja-se, de novo, a definição de Caillois) estariam igualmente presentes no acto de criação literária, além do que poderiam, até certo ponto, ser consideradas como manifestações do espírito lúdico algumas características do texto poético, tais como a «ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção subtil e artificial das frases» (Huizinga, 1938; trad. port., 1980: 147). Por vezes, constituem também marcas relevantes para o enquadramento periodológico de certos textos literários tanto os jogos de palavras e de conceitos como os jogos relacionados com o código gramático, o que pode constatar-se em numerosos poemas do período barroco e do moderno movimento da poesia experimental, sem esquecer a sugestiva visualidade de muitos textos dadaístas, futuristas e surrealistas.

É também comum o recurso ao termo «jogo» no âmbito dos estudos sobre certos géneros da literatura tradicional de transmissão oral, como os provérbios e as chamadas rimas infantis. Adolfo Coelho, por exemplo, utiliza-o no título do seu livro *Jogos e Rimas Infantis* (1883), até porque muitos dos textos aí coligidos se destinam a acompanhar diferentes actividades lúdicas (a este respeito, ver também António Cabral, 1991). Nessa mesma obra, Adolfo Coelho aborda algumas questões do desenvolvimento da linguagem na infância, para em seguida afirmar que, após ter aprendido palavras, a criança «formu-

la proposições e começa a brincar com proposições, ao mesmo tempo que delas faz emprego prático. Quando as primeiras rimas se fixam na sua memória, tem matéria nova para o jogo: brinca com as rimas. O ritmo e a consonância são aqui muito, senão o principal. Ao mesmo tempo opera-se no espírito da criança a distinção da linguagem do jogo, a rima, da linguagem da praxe da vida, a prosa. É uma iniciação ao mundo da arte.» (Coelho, 1883; reed. 1994: 140). Acrescente-se que a importância do jogo na vida da criança e a sua utilização na actividade educativa têm sido abordadas por numerosos autores, quer de um ponto de vista teórico, como nas obras de Jean Chateau (1975) e de outros, quer de um ponto de vista prático, como nos trabalhos de Huberta Wiertsema (1991) e Donna Brandes e Howard Phillips (s.d). É considerável também a bibliografia sobre experiências práticas de recurso à actividade lúdica no ensino da Língua Estrangeira e da Língua Materna. Neste último domínio, e para apenas citar alguma produção portuguesa, merecem consulta os trabalhos de Teresa Guedes (1990 e 1993) e de Ana Maria R. dos Santos e Maria José Balancho (1987). Por sua vez, autores como Jean-Pierre Ryngaert (1981) estudam o jogo dramático no meio escolar e Gianni Rodari, na sua obra fundamental *Gramática da Fantasia* (1993), sugere numerosas pistas de carácter lúdico para utilização no âmbito de uma introdução à arte de inventar histórias.

Recorde-se que os programas de Língua Portuguesa têm conferido ao jogo um relevo particular, em especial nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, destacando-se, nesse âmbito, as propostas de trabalho no domínio da chamada escrita expressiva e lúdica, geralmente destinadas à motivação do aluno para o acto de escrever e à aquisição de técnicas específicas de construção de certos tipos de texto. Concretamente na didáctica da poesia, a prática de «jogos poéticos» tem adquirido uma importância sobre a qual importa meditar.

Com efeito, a libertação do imaginário infantil na escrita só se torna possível mediante um certo conhecimento da lín-

gua e do seu potencial poético-expressivo — para o qual, numa primeira fase, os jogos poéticos podem contribuir. Só de posse destes meios está o aluno em condições de sentir o verdadeiro gosto de comunicar e, como escreve Michel Cosem (1980: 55), de se socializar pela comunicação. As actividades ligadas à leitura de poemas e à escrita poética poderão, por isso, estimular os mais novos a conquistar as formas de linguagem de que ainda carecem para uma expressão autêntica e a experimentar, no discurso escrito, uma utilização gradual e consciente quer de alguns recursos fónico-rítmicos (aliteração, assonância, paronomásia, rima, métrica...), quer da linguagem conotativa, da comparação, da metáfora, etc.

Ruy Belo (1984: 91) afirmava: «A poesia é também uma coisa que se aprende». Apoiada em estratégias que só as características de cada grupo de alunos e a personalidade do professor ajudarão a definir, esta aprendizagem poderá processar-se de modo mais construtivo, se tiver como suporte inicial uma prática controlada de jogos poéticos, alguns dos quais se encontram sistematizados, por exemplo por Jean-Hugues Malineau (1985: 145-77), sob as seguintes designações: «Grafismo, sonoridades e ritmos», «A imagem e a imaginação» e «Linguagem e significação».

Os jogos poéticos, que no fundamental derivam do que foi uma certa libertação dos meios de expressão empreendida pelas vanguardas literárias do início do século xx — e que têm a ver com técnicas de escrita com origem em diversos movimentos e grupos literários que marcaram a evolução da poesia moderna, ao longo desse século — revestem, na sua origem, formas que hoje é possível adaptar aos objectivos de uma pedagogia da expressão escrita empenhada em estimular a imaginação, desbloquear a espontaneidade e permitir a reflexão sobre a criatividade linguística.

Os jogos poéticos podem ter lugar no primeiro momento de um processo que, no final, conduza o aluno a uma «produção poética» própria. Os seus objectivos são os seguintes:

contribuir para a emergência da criatividade e promover uma sensibilização a algumas — e, sublinho, apenas algumas — estratégias discursivas utilizadas na escrita poética, levando a criança a uma observação do potencial criador da língua, através da vivência de situações lúdicas, em torno da desconstrução e (re)construção de discursos.

Na posse de meios de expressão e conhecendo, na prática, certos procedimentos ligados aos códigos fónico-rítmico, grafemático, estilístico e semântico, o aluno poderá — acredita-se — retirar maior prazer da leitura de poemas e da própria escrita.

O recurso a actividades lúdicas em domínios tão diversos como os que sucintamente referi parece resultar, na maioria dos casos, da necessidade de organizar um ensino e uma aprendizagem mais motivadores, mas prende-se ainda com a preocupação de evitar um corte radical entre as vivências eminentemente lúdicas da criança e o tipo de actividades educativas que a escola lhe propõe.

#### 4. Ler, escrever e jogar

##### 4.1 *Versos com Reversos e De que Cor É o Desejo?*

Em 1999 e em 2000, publiquei dois livros de poesia para crianças que assinei — repito — com um nome literário, João Pedro Mésseder, e aos quais dei respectivamente os títulos *Versos com Reversos* e *De que Cor É o Desejo?*. Na escrita de ambos procurei pôr em prática algumas convicções sobre os laços existentes entre literatura e jogo, como os que referi no ponto 3, apontando em simultâneo, e de forma indirecta, para a possibilidade de fazer aceder os mais novos a essa relação. Para tal, recorri a estruturas e técnicas detectáveis por qualquer leitor minimamente atento — e que a própria criança pode reutilizar sob a orientação do professor —, dando a ver a criação



poética como uma aventura da linguagem, a qual, se não está ao alcance de todos, deveria pelo menos ser conhecida por todos e vivenciada em situações pedagógicas concretas.

*Versos com Reversos* (Lisboa: Caminho, 1999) é uma coletânea de quarenta e oito poemas dividida em duas partes: «Esta palavra é isto», dirigida a crianças pequenas, e «Poemas do dia e da noite», vocacionada para leitores mais experientes. Direi, por isso, que se trata de um livro a ser lido por um público entre os 6 e os 13 anos, o que não obsta a que crianças mais novas possam ter acesso a alguns textos simples, ou que outros, mais densos, encontrem leitores no público adolescente e adulto.

A relação do sujeito lírico com a palavra poética, na primeira parte, é de ordem eminentemente lúdica. Alguns poemas possuem um carácter humorístico, como por exemplo «Vozes de adultos» (I e II, pp. 53-6). Essa relação lúdica entre o eu e a própria linguagem manifesta-se, em outros poemas, no recurso a diferentes técnicas de escrita, algumas delas utilizadas pelos surrealistas. A comprová-lo estão textos elaborados segundo a técnica do «cadáver esquisito» («Definições», p. 34) ou resultantes do jogo do «cortejo» criado por Jacques Prévert («Dois cortejos», pp. 39-43). Existem também versos em que se procede a uma exploração deliberada de figuras do plano fónico, e outros em que os jogos rimáticos roçam o *nonsense* e quase apelam a um prolongamento do texto pelo leitor. Na mesma linha de trabalho, glosei a tabuada dos dois (pp. 49-50) e outras estruturas paralelísticas, por exemplo a partir da personificação das cores (pp. 65-6), e explorei o poder de sugestão visual dos algarismos, recorrendo, no plano da estrutura, à numeração progressiva de 1 a 10 («Números», p. 48).

Na segunda parte do livro, procurei incluir textos com maior densidade semântica (por exemplo, «Rio», p. 81). Aí se exprime uma visão que tenta desvendar o «reverso» dos seres, das coisas, dos cenários, atenta ao que se poderia chamar a «respiração» da natureza, seja ela diurna ou nocturna. Mas

também se podem ler versos de referencialidade mais directa e com uma dimensão de crítica a comportamentos sociais (como «Olhos no chão», pp. 100-2) e poemas que resultam de um olhar enternecido sobre as coisas e as criaturas («Eléctrico», p. 98, «Pardais», pp. 76-7). Noutros casos, enveredei por «revelações» ou «definições fulgurantes» — como acontece em «Definições» (p. 63), «A pedra» (p. 96) ou o «O ovo» (p. 97) — que assentam sobretudo na formulação metafórica, processo patente também em alguns poemas da primeira parte do livro. Abordei ainda tópicos intemporais como o desejo, a natureza e a passagem do tempo.

Continuando a explorar certas estruturas paralelísticas que os mais jovens podem, também eles, recriar, avancei, em *De que Cor É o Desejo?* (Lisboa: Caminho, 2000), para uma escrita que alguns têm situado na esfera da sensualidade, como nos poemas «Se», pp. 43-4, e «Se eu e tu», pp. 48-9.

Em ambos os livros, não recorri apenas a estruturas poéticas, estróficas e rimáticas do cancionero popular ou com ele aparentadas. Por vezes preferi o versilibrismo, a rima toante e o verso branco. E, já o disse, optei também por jogos e formas de expressão herdadas, por exemplo, do surrealismo.

Com estes dois conjuntos de poemas procurei, em suma, promover uma iniciação dos mais novos à palavra poética, cativando-os através de jogos de significantes e significados e estimulando-os, de modo indirecto, a praticar esses jogos (agora se percebe, creio eu, o título que escolhi para este ponto: «Ler, escrever... e jogar»). Mas pretendi igualmente dar a conhecer uma subjectividade e uma certa forma de ver e transfigurar o «real» ou, como se escreve no texto de contracapa de *Versos com Reversos*, revelar «o avesso de cada coisa ou de cada criatura, escondido no reverso de um verso». Não foi sempre esta uma das missões da poesia?

#### 4.2 *Breviário do Sol, Breviário da Água e Provérbios sem Barbas*

Passo a um outro livro, que junta duas vozes. Começa assim: «Foram meses e meses de chuva e neblina. A memória do sol ia enxugando as nossas almas húmidas e os raios de luz, transformados em palavras, pousavam aos poucos no papel. De início, pensávamos em oferecê-las aos mais novos. Quando demos conta, já estávamos a piscar o olho a leitores mais velhos. Ficou assim o livro, sem grandes preocupações em distinguir pequenos de grandes. Afinal o sol, quando nasce, se não é para todos, não deveria ser?» (p. 9)

Escrevemos a meias o *Breviário do Sol* (Lisboa: Caminho, 2002), eu e o Francisco Duarte Mangas. E a «Nota dos autores», que citei, explica, melhor do que tudo o que eu possa dizer, as motivações do livro e o caminho que levou aos textos que o compõem.

Em dado passo deste caminho a dois, propôs o Francisco que escrevêssemos um dicionário imaginado, um pouco à maneira surrealista. As palavras teriam de ter relação com o sol. Ou conter o segmento *-sol* na sua sequência silábica, enquanto radical (exemplo: *solário*) ou não (casos de *soldado*, *solteira* ou *solvente*). A este dicionário chamámos «Glosário solar» e muito nos divertimos a imaginá-lo e a escrevê-lo:

**Insolência**, s. f. *Doença contagiosa e incurável, introduzida no nosso país pelos Cruzados; foi descoberta pelo físico particular de D. Sancho I, durante o cerco a Silves.* (p. 65)

**Fascismo**, s. m. *Sistema político semi-obsuro: o sol quando nascia não era para todos.* (p. 63)

**Guarda-sol**, s. m. *Paramilitar sazonal; hiberna, como todos os animais de sangue frio, na estação dos musgos. | | Por vezes desig-*

*na também o cofre líquido onde o sol é guardado quando anoitece; está pousado no fim do mar, mesmo por trás da linha do horizonte. (p. 64)*

**Marisol**, s. f. *Nome de actriz do cinema espanhol, nasceu com o sol nos cabelos, na íris e numa lágrima, perene, ao canto do olho. (p. 65)*

**Sola**, s. f. *Mulher do sol, passa os dias a calcorrear os caminhos da galáxia. (p. 67)*

**Solidão**, s. f. *Irmã bastarda do sol, dedica-se ao contrabando das trevas. (p. 69)*

Como se vê, também com este exercício poético a dois nos aventurámos no domínio da relação entre a escrita e o jogo, pondo em prática uma técnica que igualmente pode ser proposta a jovens (e já o tem sido, devo dizer, em *ateliers* de escrita criativa). Prosseguimos nesta senda, eu e Francisco Mangas, em *Breviário da Água* (Lisboa: Caminho, 2004) e num livro ainda inédito, intitulado *Provérbios sem Barbas*, que no fundamental propõe novos provérbios, criados a partir de outros já existentes. Eis alguns exemplos desse jogo proverbial:

*Antes que cases, vê o que fazes.*

*Antes que asses, despe o que trazes.*

*Dá Deus nozes a quem não tem dentes.*

*Dá Deus pasta a quem não tem dentes.*

*Devagar se vai ao longe.*

*De Jaguar se vai ao longe.*

*Em casa onde não há pão, todos ralham e ninguém tem razão.*

*Em casa onde não há televisão, ninguém ralha e todos têm razão.*

*Filho de peixe sabe nadar.*  
 Filho de peixe às vezes afoga-se.

*Homem prevenido vale por dois.*  
 Homem aturdido vale por meio.

*Longe da vista, longe do coração.*  
 Longe da alpista quem se trama é o canário.

*Lua nova trovejada trinta dias é molhada.*  
 Lua nova trovejada queixa-se de que não tem guarda-  
 -chuva.

*Muita parra pouca uva.*  
 Muita garra pouca luva.

*No poupar é que está o ganho.*  
 No cortar é que está o lanho.

#### 4.3 À Noite as Estrelas Descem do Céu

Para falar de *À Noite as Estrelas Descem do Céu* (Porto: Campo das Letras, 2002), citarei a nota introdutória, que começa por interpelar o leitor:

*Nunca leste um haiku? Experimenta ler este, escrito pelo poeta japonês Matsuo Bashô (1644-1694):*

*Outono —  
 empoleirado num ramo seco  
 um corvo*

E a nota prossegue:

*Como vês, em poucas palavras, combinadas de maneira sábia, este grande poeta consegue transmitir uma imagem do mundo, uma sensação, um estado de espírito.*

*Em parte, o haiku é isso mesmo, além de ser uma forma poética criada no Japão a partir de outro tipo de poema um pouco mais longo: o tanka.*

*Não te vou mostrar em pormenor o que é o haiku. Seria uma explicação extensa e complicada. É que, apesar da sua simplicidade aparente [...], a escrita do haiku obedece a regras muito próprias e difíceis de pôr em prática. Dir-te-ei apenas que é um poema curto, geralmente de dezassete sílabas métricas, dispostas em três versos de cinco-sete-cinco sílabas. Nota-se, nesses versos, um grande amor pela Natureza, retratada nos seus diferentes aspectos ao longo das várias estações do ano. Claro que, nos países da Europa e da América, muitos dos poetas que tentaram cultivar esta forma o fizeram com alguma liberdade e nem sempre respeitaram todas as regras.*

*O que interessa, isso sim, dizer-te é que no haiku não há palavras a mais. Poupar nas palavras, escolher as mais justas, tentar ser simples e natural sem ser banal, são algumas das regras de ouro do haiku. Na sua mínima expressão formal e poética (já ouviste falar da palavra «concisão»?), o poema parece transmitir a quem o lê uma visão luminosa da realidade, como se, de repente, o leitor sentisse um flash mental ou tivesse uma súbita revelação.*

*Ler um haiku, ou um texto que dele esteja próximo, é abrir devagar uma porta da casa da poesia. Por isso, escrevi este pequeno livro para ti, leitor(a). Sei, no entanto, que não devo chamar haiku à maioria dos poemas que o compõem. É que eles estão longe de respeitar todas as regras e de atingir a perfeição de certos haiku. Mas posso, pelo menos, dizer que foram inspirados pela leitura dos versos de vários poetas japoneses. E, como é habitual nas recolhas de haiku, dei aos textos uma ordem que corresponde mais ou menos ao ciclo das estações: Inverno, Primavera, Verão e Outono.*

*A terminar, deixo-te um convite: lê os haiku de Bashô e de outros poetas, observa e escuta o mundo e a Natureza à tua volta e*

*faz, tu próprio(a), algumas experiências de escrita. Mas lembra-te que, como escreveu Wafû:*

*Ouvem-se os insectos  
e as vozes humanas  
com ouvidos diferente*

É preciso acrescentar que *À Noite as Estrelas Descem do Céu* propõe, no final, uma série de desafios poéticos (exercícios de completamento, criação de novos textos), outros modos de levar os mais jovens a *escrever* e a *jogar*. Neste caso, aceitando o desafio de captar luminosamente um instante da vida por meio de um texto mínimo.

#### 4.4 O g É Um Gato Enroscado

Se em *O g É Um Gato Enroscado* (Lisboa: Caminho, 2003) o espírito e a letra são um tanto diversos dos de volumes anteriores, certo é que, mesmo neste livro, o ludismo verbal marca presença. Desde logo no título (tomado de empréstimo a um dos poemas), em que se tira partido do poder de sugestão gráfica de uma letra, passando pela exploração da estrutura discursiva do trava-línguas nos versos de «Banquete em RR», entre outros casos.

Ler, escrever e jogar... Eis o que alguns professores têm proposto aos seus alunos a partir de textos publicados nos livros a que acabo de me referir. Como sabem os que me conhecem, estou muito longe de encarar a escrita apenas como um jogo (e isso seria motivo para todo um outro testemunho), mas o certo é que *também* a encaro como um jogo. E gostaria que aqueles que me lêem tivessem essa percepção, experimentando na leitura pelo menos um pouco do prazer que eu próprio extraio da relação lúdica com a palavra e o seu sortilégio.

## Referências bibliográficas

- BELO, Ruy (1984). «Educação e poesia», in *Obra Poética*, vol. 3. Lisboa: Presença, pp. 87-93.
- BRANDES, Donna; PHILLIPS, Howard (s.d.). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Moraes.
- CABRAL, António (1991). *Jogos Populares Infantis*. Porto: Domingos Barreira.
- CAILLOIS, Roger (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia.
- CHATEAU, Jean (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida.
- COELHO, Adolfo (1883; reed. 1994). *Jogos e Rimas Infantis*. Porto: Asa.
- COELHO, Jacinto do Prado (1999). *A Poesia de Teixeira de Pascoaes* [seguido de] *A Educação do Sentimento Poético* (bibliografia, notas e fixação do texto de António Cândido Franco (em colaboração com Luís Amaro)). 2.<sup>a</sup> ed., Porto: Lello.
- COSEM, Michel (1980). «Criatividade poética e cultura do imaginário», in GFEN. *O Poder da Poesia*. Coimbra: Almedina.
- GOMES, José António (2000). «Jogo», in Estela P. R. Lamas (coord.). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, pp. 253-6. (Na segunda parte do presente texto, reutilizei com alterações a quase totalidade deste artigo de minha autoria).
- GUEDES, Teresa (1990). *Ensinar a Poesia*. Porto: Asa.
- (1993). *Palavromanias*. Porto: Porto Editora.
- HUIZINGA, Johan (1980). *Homo Ludens*. 2.<sup>a</sup> ed., S. Paulo: Perspectiva, 1980 (trad. port. de Huizinga, Johan (1938) *Homo Ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*).
- MALINEAU, Jean-Hugues (1985). «Pédagogie et poésie suivis d'exemples» in SILVA, Christian da; JEAN, Georges; MALINEAU, J.-H.. *L'Enfant et la Poésie*. Paris: Armand Colin — Poésie 1, pp. 145-77.
- REIS, Carlos (1997). *O Conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários*. 2.<sup>o</sup> ed., Coimbra: Almedina.
- RYNGAERT, Jean-Pierre (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- RODARI, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho.



- SANTOS, Ana Maria R. dos; BALANCHO, Maria José (1987). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto.
- WIERTSEMA, Huberta (1991). *100 Jogos de Movimento*. Porto, Asa.

